Ecología didáctica para niños de 6 a 12 años hablantes de español como lengua de herencia

Marcela Fritzler
Sin Fronteras, proyectos educativos
info@marcelafritzlersinfronteras.com

RESUMEN

La enseñanza y aprendizaje de una lengua heredada precisa ser considerada un mosaico didáctico que integre los contenidos lingüísticos adecuados al grupo meta y el bagaje histórico-cultural de sus familias con el objetivo primordial de ser parte de la construcción de una sociedad intercultural y plurilingüe, tolerante y respetuosa de las identidades etnolingüísticas presentes en el país de residencia.

El objetivo de este artículo es brindar los lineamientos generales de un enfoque pedagógico para hablantes de español como lengua heredada en el contexto europeo.

En primera instancia se realizará una breve descripción de algunas de las principales características que definen al estudiantado de lengua de herencia y la situación sociolingüística que acompaña al colectivo migrante hispanohablante en el citado contexto.

A partir del panorama descrito se presentarán los fundamentos didácticos que implicarían desarrollar un programa específico para alumnos de 6 a 12 años y se ofrecerán estrategias y dinámicas que ayudarían a aprender, valorar y conservar la lengua del país de origen de cada familia.

PALABRAS CLAVE: lengua de herencia, enfoque pedagógico, contenidos lingüísticos, familias migrantes, contexto europeo.

1. INTRODUCCIÓN

El concepto lengua de herencia (LH, en adelante) es un término que empezó emplearse en los Estados Unidos y en Canadá desde los años 80 en temas de política lingüística y a partir de los 90, en el ámbito educativo y de la enseñanza de lenguas extranjeras. Si bien, la etiqueta de *herencia* nace en el mundo anglosajón

y en un contexto global en el que el inglés es la *lengua franca* «se refiere a todos los idiomas excepto al inglés» (Cummins, 2005: 586) como lengua propia del país de acogida, existen otras acepciones. De hecho, como señala Saiz Mingo (2021) se suelen emplear otros términos como

> lengua de herencia (LH), denominado también lengua de origen (Carlino 2006), lengua primera o lengua étnica (Wong Fillmore 1991 y 2000), lengua ancestral (Cummins 2005), lengua familiar (Said-Mohand 2011), lengua minoritaria (Williamson 1991, Cummins 2005), lengua no oficial (Cummins 2005) o lengua del hogar (Guardado y Becker 2013), hace referencia a las «lenguas minoritarias, distintas de las lenguas oficiales o dominantes de la sociedad, habladas por los inmigrantes y por sus hijos y adquirida y transmitida, de generación en generación, en un contexto familiar» (Montrul, 2012: 3).

Cada denominación conlleva connotaciones específicas en función del contexto social, (Ferre-Pérez; Gallego García; Buyse, 2022) la política lingüística del sitio y el recorrido histórico de la LH en el país de residencia del grupo migratorio.

Más allá de terminologías o geografías, se puede describir a los hablantes de lengua heredada (HHs, en adelante) como individuos que adquieren la lengua hablada en el seno familiar, desde edades tempranas y que residen fuera de un contexto hispanohablante, resultado, en la mayoría de los casos, de un proceso migratorio.

El propio escenario de adquisición y transmisión del lenguaje genera entre los hablantes un sentido de lealtad lingüística cultural y un compromiso de pertenencia al país de origen de sus familias. Como consecuencia directa del ambiente de apropiación del idioma, la interacción deviene de las situaciones cotidianas de habla, de un *input* natural y generalmente impregnado de las costumbres, tradiciones e historias familiares y del afecto.

La lengua del país de origen migra con cada individuo y su presencia como medio de comunicación dentro del seno familiar facilita una serie de posibilidades académicas y laborales para sus hablantes como asimismo favorece, en gran medida, las relaciones sociales (Solé Mena, 2016) y la construcción de una identidad etnolingüística bicultural.

Sin embargo, educar a los hijos en un bilingüismo dinámico constituye una decisión que implica desarrollar un abanico de estrategias pactadas entre los miembros de la familia y el diseño de un plan a largo plazo que incluirá la escuela y los docentes como agentes responsables de este proceso.

Por otra parte, si bien la enseñanza del español en la escuela no es obligatoria, la presencia de HHs en los centros educativos europeos y en los espacios de actividades extraescolares para niños y jóvenes, reflejo del *mapa oculto* (Moreno Fernández y Álvarez Mella, 2023) de este idioma en Europa, es un hecho cada vez más mencionado en las formaciones docentes, en particular, dentro del círculo de profesores de español como lengua extranjera.

El propósito del presente escrito es doble: por un lado, describir brevemente la realidad sociolingüística de las familias hispanohablantes migrantes en el contexto europeo, cuyos hijos se encuentran en edad escolar (de 6 a 12 años) y, por otro lado, brindar una visión general de los pilares de una metodología didáctica eficiente y adecuada para la citada franja etaria. Asimismo, se pretende presentar una serie de dinámicas y estrategias para desarrollar el aprendizaje y fortalecimiento del español como LH, atendiendo, en especial, a las necesidades formativas de los docentes involucrados.

2. LA FAMILIA COMO PRIMER ESPACIO DE SOCIALIZACIÓN EN ESPAÑOL

La lengua heredada, adquirida en el ámbito del hogar o sus entornos sociales inmediatos, se desarrolla mediante un input natural y afectivo, sin un plan pedagógico formal. En general, responde a la necesidad de comunicarse entre los miembros de un mismo círculo familiar y social y es, en la mayoría de los casos, transmitida de abuelos a padres y a nietos. Este hecho activa una relación emotiva con el idioma, las costumbres y las raíces culturales del país de origen.

Dado que la familia es el primer contexto de aprendizaje, se convierte en la principal institución para la socialización en la LH de los futuros hablantes. (Álvarez Mella, Blattner, Gómez-Pavón Durán, 2023). De allí que el núcleo familiar sea el agente responsable de planificar las estrategias, implícitas o explícitas, con mayor o menor intención didáctica, constituyendo el marco de prácticas lingüísticas significativas.

Entre las estrategias lingüísticas familiares más utilizadas para adquirir y/o desarrollar la LH cabe mencionar las citadas por Solé Mena en su libro *Multilingües desde la cuna. Educar a los hijos en varios idiomas*.

Las estrategias lingüísticas[1] básicas son:

a. Una persona, una lengua *One Person One Language* (OPOL): es la más conocida e implica que cada progenitor usará su lengua materna y permite «marcar claras fronteras lingüísticas al niño, aunque también da importancia al idioma que hablan los padres entre sí y al idioma que el niño habla con los hermanos». (Baker, 2000).

b. La lengua minoritaria en casa: en este caso, la familia opta por utilizar solo un idioma en casa, la lengua minoritaria, para contrarrestar la influencia de la lengua mayoritaria.

c. La estrategia del lugar y el momento: es una estrategia poco empleada porque requiere mucho control y organización, ya que los padres alternan entre una

[1] Es preciso aclarar que sólo se presentan líneas generales de cada una de las estrategias citadas, sin detallar todas las variaciones, ya que existen tantas combinaciones como familias en sí y no es el objetivo del presente escrito.

y otra lengua dependiendo de las circunstancias, de la situación familiar, sea para reforzar la lengua minoritaria o por compromiso.

Cabe señalar que, la mayoría de los autores coincide que, más allá de la estrategia elegida, la actitud positiva hacia el bilingüismo, la perseverancia en el plan trazado, la riqueza y afectividad de las interacciones, el mantener un discurso auténtico y, en especial, la calidad y variedad del *input* son las claves más importantes para que el niño llegue a ser bilingüe. (Kielhöfer y Jonekeit, 1994; De Houwer, 1999; Rosenberg, 1996 y Solé Mena, 2016).

A su vez,

> los factores sociales, tales como el prestigio de cada lengua y las actitudes políticas hacia las mismas, determinan las normativas gubernamentales y educativas, y ejercen un impacto muy destacable en la extensión y en el grado del desarrollo bilingüe tanto a nivel individual como social. (Silva Corvalán, 2014).

Las políticas lingüísticas del lugar de residencia, el ser HH, la condición de migrante y la actitud familiar hacia el bilingüismo exigen un diálogo abierto entre los ámbitos de *la lingüística y la sociología* (Moreno-Fernández, F. & Lamas, Ó., 2023) para identificar los factores que acompañarán el proceso de adquisición, desarrollo, mantenimiento y pérdida de una lengua heredada.

En palabras de Bonomi (2023: 135), «la transmisión intergeneracional de una lengua es un aspecto muy complicado en el que intervienen muchas variables» y, además, por el propio desarrollo escolar de los niños, el proceso de socialización en español no quedará limitado al nicho familiar. La transición del hogar a los grupos de juegos, jardines de infantes y escuelas constituye un hito en la biografía lingüística de cada niño, siendo o no, parte de una familia inmigrante. De allí que la continuidad entre la casa y el exterior sea considerada un desafío para tener en cuenta por todos los agentes del engranaje educativo: niño-familia-docente-institución.

Por otro lado, entran en juego muchos otros factores, como el nivel de educación de los padres, su participación y disposición a la educación bilingüe, la condición de inmigrante, las expectativas y creencias, el estatus socioeconómico y la presión de los pares (Akçinar, 2013; García-Sellers, 1996, citado en Parra Velasco, 2023).

Sin embargo, esta transición de lo concreto y cercano del hogar al contexto formal y estructural de las instituciones no es la única cuestión para considerar. Se van incorporando factores exógenos como el pluralismo social y el mestizaje idiomático, entre otros, generando un andamiaje hacia la *re-etnificación* (Fishman, 1977:30) de los distintos miembros de la comunidad.

En los primeros años de infantil y primaria, al ingresar al sistema escolar, los HHs perciben las diferencias entre el idioma de su hogar y el hablado en el entorno, dando en ciertas ocasiones, lugar a la denominada *rebelión lingüística***.** En ese momento,

el discurso del HH se verá influenciado por la lengua predominante del lugar, generando la incorporación de vocablos y expresiones de ese otro idioma y, asimismo, se produce una alternancia de códigos entre la lengua minoritaria y la lengua dominante vehicular, por ejemplo, entre el alemán y el español. Dichos cambios en el habla de estos niños devienen de una necesidad natural de comunicarse con sus pares, hablantes de la lengua mayoritaria, e integrarse, en la medida de lo posible, en el contexto social. Asimismo, suelen incorporar vocablos o expresiones de la lengua mayoritaria debido a que no están presentes en su repertorio lingüístico cotidiano en la lengua heredada.

Este proceso puede generar una aversión hacia la lengua familiar e incluso confusión o preocupación de los padres y abuelos. (Fritzler, 2021 y 2023); en ciertos casos suelen percibirse importantes consecuencias afectivas y de salud mental para los niños, ya que algunos pierden su medio principal de comunicación y las conexiones con los miembros de la familia y la comunidad (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2001, citado en Parra Velasco, 2023).

La rebelión lingüística de los niños llega a manifestarse en hechos muy simples como prohibir a los padres o molestarse si ellos hablan en su lengua de origen frente a los amigos y compañeros. Esta situación es sentida por los progenitores como un rechazo de su propia identidad, en especial, si la lengua minoritaria no cuenta con prestigio social en el país de inmigración. (Potowsky, 2005; Little, 2019).

Como consecuencia inmediata,

> los HHs, adultos y jóvenes, deben realizar una negociación permanente entre lo heredado y lo adquirido, ya que el mecanismo de construcción de las identidades en el proceso de inmigración constituye para las personas un hecho decisivo para lograr adaptarse al país de acogida. (Fritzler, 2021)[2]

La planificación lingüística familiar cumple un papel crucial ante el panorama descrito. El aprendizaje es la suma de la motivación y la oportunidad (Harding y Riley, 1986) y el desarrollo de la LH precisa, además, de posibilidades de interacción ya que un idioma es un fenómeno social. En términos de Annick de Houwer (1999) no es cierto que los niños «aprenden idiomas como si nada».

No obstante, las familias no siempre disponen de tiempo o medios para llevar a cabo su deseo o interés en transmitir y conservar la LH. Por un lado, el esfuerzo que demanda la búsqueda constante de recursos en español, de materiales adecuados y por otro,

> la ausencia de posibilidades concretas de prácticas en comunidad y desde ya, la necesidad real de lograr la integración socioeconómica en el país de residencia de todos los miembros de la familia. (Álvarez Mella, H.; Blattner,

[2] Cita obtenida en el blog *Sin Fronteras*. https://www.marcelafritzlersinfronteras.com/post/2018/10/01/rebeli%C3%B3n-ling%C3%BC%C3%ADstica-un-tira-y-afloja

Ch.; Gómez-Pavón Durán, A. 2023, citado en Demkura C. y Fritzler, M. 2024, en edición).

Investigaciones realizadas sobre los HHs en EE. UU., (Gubitosi, 2012), Suecia (Björklund, 2014), Noruega (Pérez Mateos, 2014), Canadá (DeMelo, 2014) y China (Acosta Corte, 2013) destacan la importancia de contar con políticas lingüísticas interculturales y una formación, reglada y no reglada, que acompañe el bilingüismo dinámico acorde a las expectativas de las familias hispanohablantes migrantes y que brinden oportunidades de práctica auténtica y significativa como vehículo de integración social. Como menciona Baker (2000) la única forma de lograr un bilingüismo equilibrado, tanto oral como escrito, y el uso de las lenguas minoritarias es por medio de una educación bilingüe en el marco escolar.

De allí que, y más allá de las estrategias elegidas por las familias, el desarrollo académico/escolar y la continuidad etnolingüística de cada HH se verán condicionados por la oferta escolar/formativa del sitio de residencia.

El panorama observado en distintos encuentros con familias hispanohablantes, capacitaciones docentes realizadas por la autora e investigaciones pertinentes (Ferre-Pérez, Gallego García, Buyse, 2022; Álvarez Mella, Blattner, 2023 y Gómez-Pavón Durán, 2023; Bonomi, 2010) existen las llamadas escuelas europeas[3], las Aulas de Lengua y Cultura Españolas (ALCE)[4], o grupos de estudio organizados por asociaciones de padres. Además, se cuenta con instituciones privadas, como el Instituto Cervantes o escuelas bilingües que brindan clases de lengua extranjera. Esta oferta no siempre es satisfactoria porque limita el acceso a un gran número de estudiantes, ya sea por cuestiones económicas de las familias, por su nacionalidad, por disponibilidad de traslado e incluso, por la ausencia del español como idioma adicional en algunas escuelas.

Profundizar en el citado panorama, excede el propósito de este escrito. Su mención responde a la voluntad de presentar algunas de las opciones educativas que existen en los distintos países. Sin embargo, es un hecho relevante que los responsables de las clases de español, directivos y docentes se encuentran ante la exigencia de desarrollar un enfoque pedagógico holístico e intercultural, que identifique el porfolio lingüístico de los asistentes y haga hincapié en el respeto de la heterogeneidad de las comunidades etnolingüísticas presentes, a fin de atender las necesidades de cada uno de los grupos de estudio.

---

[3] SEE. Escuelas Europeas son centros educativos creados conjuntamente por los gobiernos de los estados miembros de la Unión Europea (UE).

[4] ALCE Aulas de Lengua y Cultura Españolas promovidas por el Ministerio de Educación español y dirigidas a hijos/as de españoles residentes en el exterior.

3. ECOLOGÍA DIDÁCTICA PARA HABLANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA HEREDADA

La presencia de HHs en los distintos entornos educativos, como se ha descrito anteriormente, es una realidad emergente. Exige momentos de enseñanza y aprendizaje diseñados desde una narración bilingüe, que le permita al estudiante armar su porfolio lingüístico a partir de lo adquirido del país de origen familiar y lo recibido en el país de llegada.

Este *rompecabezas mutante* (Spector Bitan, 1993) que se va creando entre el mundo interno y la realidad externa, con espacios intermedios formados por las experiencias incorporadas en su quehacer como parte de una familia migrante, creará la identidad etnolingüística de los niños y jóvenes, herederos de una riqueza no solicitada.

Según Winnicott (1971) aquí, como en otras circunstancias de la vida, se puede observar la tarea de la aceptación de la realidad —que jamás concluye— e implica la construcción casi permanente de las identidades nacionales. En palabras de Spector Bitan,

> la sensación del migrante de carecer de raíces, de vivir entre dos mundos, entre un pasado perdido y un presente no integrado, representa quizá la metáfora más adecuada para la condición posmoderna (Spector Bitan, 2014:5).

El complejo mosaico de la socialización lingüística y las prácticas y estrategias de aprendizaje enmarcado en el bagaje histórico cultural de la familia migrante se encuentra ante la aceptación de la realidad demo lingüística del país de residencia y la presencia fuerte de una lengua mayoritaria, vehículo para integrarse y adaptarse a ese contexto social.

Diferentes especialistas, en geografías diversas (Weinreich, 1953; Fishman 1977; Spector Bitan, 2014; Bonomi, 2010; Milroy y Milroy 1992) han señalado que aprender un nuevo idioma en el contexto migratorio constituye un hecho de relevancia en el proceso de construcción de la identidad binacional e implica una toma de conciencia del propio lenguaje y de la propia cultura. (Fritzler, 2023).

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la LH conlleva un enfoque pedagógico, holístico, intergeneracional, intercultural y plurilingüe, en el que la didáctica se transforma en una herramienta integradora del repertorio lingüístico y las normas gramaticales en el escenario vivo creado por la historia familiar, el contexto social presente y la lengua vehicular del país de residencia.

De allí que, al llegar a la edad escolar, todo programa de estudio diseñado para hablantes de lengua de herencia exige como punto de partida, conocer, —en la medida de lo posible—, la historia familiar, los motivos de su inmigración, el entorno social del estudiante y fundamentalmente, el grado de compromiso afectivo hacia su lengua patrimonial. La realización de un mapeo inicial, elaborado por una evaluación integral y el posterior diagnóstico personalizado,

determinará el nivel de competencia de cada estudiante en español y permitirá adaptar el enfoque y plan de estudios a las necesidades individuales. La competencia comunicativa de los HHs es realmente heterogénea porque incluye aquellos que interactúan con fluidez (Ferre-Pérez, Gallego García, Buyse, 2022) y cuentan con un léxico variado hasta quienes solo comprenden, pero no hablan. Situación condicionada, en la mayoría de los casos, por la o las estrategias para educar a niños bilingües o multilingües llevadas a cabo por sus progenitores o familiares cercanos y la riqueza del repertorio lingüístico dada por la diversidad de recursos y herramientas utilizados para adquirir y desarrollar el idioma desde los primeros años.

Este proceso es tan gratificante como desafiante, nace en el hogar con los cuentos, la vida en familia, el diálogo creativo, las canciones típicas, las imágenes, las fiestas y celebraciones y se expande en el jardín de infantes, en la escuela, en las actividades deportivas, en *inventarse* los momentos de inmersión lingüística en español.

Por eso, el mapeo lingüístico, a consciencia y reflexivo, constituye para el docente y, por ende, la institución educativa, el punto de partida para poner en marcha una ecología didáctica para HHs. en edad escolar.

De ahí que, el diseño de un programa de estudio precisa considerar la vitalidad lingüística del español en este grupo de hablantes, tan heterogéneo por su competencia lingüística y afiliación étnica, como asimismo en cuanto a sus actitudes, ideologías, motivaciones y experiencias (Parra, 2021; Carreira y Beeman, 2014).

El modelo de vitalidad lingüística, cuya sigla en inglés COD (Lo Bianco y Peyton, 2013; Carreira, 2021) corresponde a los términos *Capacity, Opportunity, Desire*, se emplea como herramienta para medir la vitalidad y planificar estrategias para conservar una lengua. Permite, en nuestra experiencia, desarrollar los objetivos de una planificación para HHs y crear las bases para una metodología adecuada para el colectivo estudiantil del presente trabajo.

El primer término, capacidad, tiene en cuenta la competencia comunicativa del estudiante, los aspectos formales (saber *cosas* de la lengua) y los funcionales, (saber hacer *cosas* con los contenidos lingüísticos), habilidades que se implementarán tanto en forma individual como grupal.

El segundo aspecto, la oportunidad, se relaciona directamente con el primero. Como bien dice la palabra, se trata de crear situaciones de práctica naturales y auténticas para los estudiantes, acordes en registro y modo, al contexto de habla.

Por último, el deseo, ya que es imprescindible que el estudiante quiera aprender, mantener, expandir su LH, valorar su repertorio y fortalecer sus raíces ante la influencia generada por la presencia de la lengua mayoritaria del país de residencia. Es decir, la aptitud y disposición de cada persona y de la sociedad en sí, para conservar y utilizar las lenguas minoritarias.

La puesta en práctica del modelo COD compondrá la ecología didáctica específica, compuesta por los contenidos lingüísticos, los intereses propios de la franja etaria citada, el bagaje cultural y los relatos familiares, las costumbres y tradiciones de las comunidades etnolingüísticas y las experiencias relevantes del estudiante como parte de una sociedad, para cuyos miembros el multilingüismo y la convivencia de lenguas son aspectos relevantes en su identidad. (Moreno Fernández y Álvarez Mella, 2023)

El docente de español como LH, como agente responsable de llevar a cabo esta metodología, precisa desarrollar una serie de estrategias y dinámicas, que al igual que las familias, deberán respaldarse en un input rico y motivador, en un lenguaje auténtico y cercano al mundo de los estudiantes, con objetivos y contenidos negociables, atendiendo a las etapas de aprendizaje y a los intereses y necesidades los HHs.

A pesar de la heterogeneidad de los HHs, ya sea porque pertenecen a distintos grupos étnicos, tienen diferentes edades y orígenes, o por los propios intereses u objetivos para aprender y desarrollar su *lengua patrimonial*, en el proceso de enseñanza y aprendizaje es importante que se consideren los siguientes puntos:

a) respetar y enriquecer el repertorio lingüístico, los acentos y tonos de cada uno de los países miembros de la comunidad hispanohablante;

b) desarrollar experiencias lingüísticas significativas que propicien la consciencia lingüística y favorezcan la interculturalidad;

c) crear propuestas didácticas que favorezcan la identificación de registros lingüísticos, la adecuación del discurso al tiempo y espacio;

d) convertir el translenguaje y los cambios de código en herramientas productivas del habla;

e) practicar cuestiones de ortografía, morfología y sintaxis;

f) promover la comprensión lectora mediante la literacidad múltiple;

g) fomentar la reflexión crítica de los distintos textos como vehículo para la práctica conversacional;

h) desarrollar la lectoescritura, la construcción del discurso en estilos variados y relevantes;

i) incorporar textos multiformato (escritos, visuales y audiovisuales) como recursos para favorecer la *multialfabetización*[5]*;*

[5] La multialfabetización (multiliteracies) se centra en el uso plurilingüe de la comprensión y la producción escritas a través de textos en distintos formatos.

j) integrar la gramática en contextos significativos y rentables para su aprendizaje;

k) buscar y desarrollar materiales específicos, auténticos y cuidados, que integren las cinco destrezas de aprendizaje;

l) proponer instrucciones diferenciadas y personalizadas para respetar los estilos de aprendizaje y pilares etnolingüísticos del estudiante;

m) crear espacios de trabajo colaborativo y cooperativo dentro y fuera de la clase;

n) emplear los servicios de las redes sociales y las aplicaciones digitales como muestra de lengua auténtica y herramientas para el desarrollo de la competencia digital;

o) diseñar actividades mediadoras de los contenidos transversales propios del sistema escolar en la lengua mayoritaria;

p) incorporar la lengua y la cultura del país de residencia como vía hacia el bilingüismo dinámico;

q) realizar eventos y proyectos comunitarios para integrar a los miembros de las familias y empoderar las costumbres y tradiciones de cada una;

r) evaluar en forma holística, mediante tareas variadas que les permitan aplicar los contenidos lingüísticos aprendidos en situaciones cercanas a la realidad pedagógica del colectivo de estudiantes.

Cabe recordar que la selección de objetivos de aprendizaje, contenidos lingüísticos, y actividades para componer esta ecología didáctica, se fundamenta —tal como se expone en los apartados anteriores— en la observación analítica de la comunidad hispanohablante en el proceso híbrido de adaptación e integración al país de residencia como grupo etnolingüístico y en su interés por transmitir el español como lengua heredada en el marco de otro idioma como lengua mayoritaria.

Los pilares metodológicos presentes en la ecología didáctica descrita cuentan con herramientas muy diversas. El variopinto abanico de recursos abarca relatos familiares, costumbres y tradiciones, manualidades y arte, las ciencias y la naturaleza, las canciones y el baile, los juegos y desde ya, los textos de formatos y registros diferentes. Asimismo, el acceso fácil a la multimedia posibilitó la incorporación de los servicios de las redes sociales y los contenidos de las plataformas de ocio como recursos casi infinitos. Cada uno de ellos, ya sea creados especialmente o tomados de fuentes para nativos, permiten realizar guías de trabajo o proyectos intergeneracionales que incluyan lo analógico y lo digital y el variado espectro del mundo hispanohablante. Y, como *cereza del pastel* dar cabida a la lengua, la historia, las tradiciones, la cultura, la realidad del país de residencia de las familias migrantes.

4. REFLEXIONES Y PERSPECTIVAS

El desplazamiento de grupos migratorios hispanohablantes es cada vez más significativo dentro del contexto europeo. Las razones de su traslado pueden generarse en la búsqueda de un futuro mejor, una oportunidad laboral o académica e incluso cuestiones sociopolíticas. La heterogeneidad geográfica de sus orígenes implica la presencia de distintos repertorios lingüísticos, culturas y estilos de vida, intereses y necesidades que determinan el abanico plurilingüe, peninsular y latinoamericano, que percibimos en el entorno de citado continente.

Este panorama comienza a ser una constante en las instituciones educativas, siendo el español el segundo idioma más estudiado como lengua extranjera, después del inglés. Sin embargo, a nivel institucional es la cuarta lengua más empleada en Europa, después del alemán, el francés y el italiano (Moreno Fernández y Álvarez Mella, 2023). Esta cartografía lingüística, superficialmente descrita, exige reflexiones profundas cuando los inmigrantes son grupos familiares, con niños en edad escolar.

Surgen, entonces varias cuestiones, entre ellas: ¿Cómo podríamos apoyar a los grupos familiares para que participen de la nueva cultura encontrada en el país de residencia? ¿Qué deberíamos hacer para difundir y fortalecer las clases de español como LH? ¿Cuáles serían los pilares para poner en marcha el Plan de acción 2004-2006 de la Comisión Europea[6] sobre el plurilingüismo como riqueza y don de una sociedad?

Estos son algunos de los temas que como profesionales del ámbito educativos nos planteamos para diseñar un enfoque pedagógico que integre el proceso migratorio, la enseñanza y aprendizaje del español como LH y la construcción de la identidad bicultural de los estudiantes.

A modo de resumen de lo expuesto en los apartados anteriores y como propuesta de acciones pedagógicas futuras, se presentan las algunas consideraciones.

En primer lugar, adecuar la selección de competencias lingüísticas, pragmáticas y socioculturales y de contenidos léxico-gramaticales acordes al bagaje cultural y las características específicas de los grupos de estudiantes. Si bien este punto es compartido con toda clase de lengua, en el caso de los HHs la interrelación entre los aspectos externos y el contexto interno se transforma en un pilar sólido, no solo para desarrollar el idioma sino también para incentivar el deseo de aprender, valorar y expandir su lengua.

La citada interrelación nos confirma que la adquisición, conservación y enriquecimiento de la lengua de herencia debe ser parte de una estrategia familiar, un plan premeditado en la crianza de los hijos para favorecer el bilingüismo y la

---

[6] Documento disponible en:
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0596&from=FI

aceptación de la lengua mayoritaria como vehículo social, educativo y laboral. De ahí que los agentes intervinientes en esta situación, padres, hijos, docentes, escuela, precisan negociar, aceptar, proponer y compartir vivencias como medios reales de aprendizaje significativo de la lengua minoritaria y lograr armar el rompecabezas familia-lengua-identidad mediante la implementación de un abanico de recursos rico y rentable, de fácil acceso y disponibilidad para las personas involucradas en este proyecto lingüístico.

La implementación de una ecología didáctica adecuada exige al docente una visión pedagógica amplia y flexible, que ponga en juego dinámicas de trabajo holísticas y multisensoriales como asimismo estrategias de aprendizaje que desarrollen la conciencia lingüística y el pensamiento crítico de los HHs (Parra, 2017) como vehículos hacia la tolerancia y el respeto mutuo entre miembros de sociedades plurilingües.

A su vez, los materiales y prácticas pedagógicas necesitan convertirse en herramientas para fortalecer la lecto-escritura, acompañar los aspectos críticos del aprendizaje léxico-gramatical, incluir la pronunciación como signo de identidad y ampliar el espectro lingüístico con muestras de registros variados y relevantes para la futura inserción académica de los estudiantes.

Lo expuesto constituye un desafío para los profesores de español como LE o L2. Por eso, es fundamental participar en formaciones específicas para niños y jóvenes, hablantes de lengua heredada e interactuar en foros docentes sobre la realidad de este contexto educativo en las clases. No obstante, la sensibilidad cultural, la apertura positiva hacia mundos multilingües y la pasión docente por este público estudiantil serán, ante todo, las herramientas facilitadoras de una ecología didáctica apropiada.

Como punto de cierre, solo quedaría mencionar que la narración pedagógica relatada en el presente escrito precisa de políticas lingüísticas fundadas en el multilingüismo y la interculturalidad como modo de vida de una sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Mella, H., Blattner, C. y Gómez-Pavón Durán, A. (2023). «Family expectations towards Spanish language maintenance and heritage language programs in Germany». *Journal of World Languages,* 9, 47-67.

Bonomi, M. (2023). «El español en Italia». *Archiletras Científica*, 131.

Carreira, M. y Beeman, T. (2014). *Voces. Latino Students on Life in the United States*. Estados Unidos: Bloomsbury Publishing.

De houwer, A. (1999). «Two or More Languages in Early Childhood Some General Points and Practical Recommendations». *University of Antwerp and Science and Foundation of Flanders, s/n*.

Moreno Fernández, F. y Álvarez Mella, H. (2023). «Espacios del español en Europa». *Architetras Científica*, Vol. x, 15-21.

ferre-pérez, F., Gallego garcía, M., Buyse, K. (2022). La enseñanza del español para hablantes de herencia. (Ed. Santana Negrín) *La enseñanza de Español para Fines Específicos*. Madrid: EnClave-ELE. UDIMA, 173-197.

Fritzler, M. (2023). «Migrant language and identity in the Spanish-speaking community in Israel». *Journal of World Languages, 9*, 68-88.

Lifszyc Friedlander, A. (2020). «De la oscuridad de la ilegalidad a la luz de la legalidad». *Revista de Filosofía, n.º 19*, 155-180.

Lo Bianco, J. y Peyton, J. (2013) «Vitality of Heritage Languages in the United States: The Role of Capacity, Opportunity, and Desire». *Heritage Language Journal, 10*, s/n.

Sole Mena, A. (2016). *Multilingües desde la cuna. Educar a los hijos en varios idiomas*. Barcelona: Editorial UOC.

Moreno Fernández, F. y Lamas, Ó. (2023). «Heritage languages and socialization: an introduction». *Journal of World Languages, 9*, 1-14.

Parra Velasco, M. (2023). «The home-school connection, the development of Spanish repertoires, and the school adaptation process in Latino children: a dynamic ecological understanding». *Journal of World Languages, 9*, 89-110.

Pérez Mateos, M. (2014). *Enseñanza de español como lengua materna y de herencia a niños bilingües: Memoria de una experiencia didáctica en un grupo de encuentros comunitarios en Noruega*. Noruega: Háskóli Íslands Spænskukennslu.

Potowsky, K. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a los hablantes natives en los Estados Unidos*. Madrid: Arco Libros .

Spector Bitan, G. (1993). «La identidad alquilada. Reflexiones acerca de una Psicología de la inmigración». *Reflejos. Revista del Departamento de Estudios Latinoamericanos. Universidad Hebrea de Jerusalem*, Vol. 22, 389-96.